

Debates sobre la lectura en el jardín de infantes y en la escuela primaria argentina (1880-1975)

Rosana Ponce
Ana Paula Saab
Roberta Paula Spregelburd
Susana Vital

Recibido Septiembre 2020
Aceptado Noviembre 2020

Resumen

La lectura implica prácticas sociales y culturales complejas que adoptan características específicas cuando son desarrolladas dentro de las instituciones escolares, constituyendo parte de la denominada “cultura escolar”.

La escolarización de estas prácticas conllevó multiplicidad de debates a lo largo de la historia. En este artículo nos referiremos a cuatro de ellos que atravesaron al jardín de infantes y a la escuela primaria argentina desde el origen del sistema educativo hasta mediados de la década del 70: el debate por las finalidades de la lectura escolar, el debate por los textos y el papel de la literatura en la escuela, el debate por la edad de iniciación en la lectura y el debate por los métodos de enseñanza.

A través del desarrollo de cada uno de ellos podemos visualizar los matices que diferencian la constitución de la cultura escolar del nivel primario de la cultura escolar del nivel inicial, razón por la cual planteamos que el ingreso de la lectura a la institución escolar no constituyó un proceso lineal, homogéneo ni único sino que cada uno de los niveles construyó una historia y una dinámica propia, y, además, generó una compleja interrelación entre sí.

Palabras Claves: Cultura escolar- Alfabetización- Enseñanza de la lectura- Historia del nivel inicial-Historia de la escuela primaria

Debates regarding reading in kindergarten and the Argentinian primary school (1880-1975)

Abstract

Reading implies complex social and cultural practices that adopt specific characteristics when they are developed within educational institutions, constituting the so-called “school culture”.

The schooling of these practices entailed a multitude of debates throughout history. In this article we will refer to four of them who characterized the Argentinian kindergarten and primary school since the origin of the educational system until the mid-1970s: the debates regarding the purpose of school reading, texts, the role of literature in school, the age of introduction to reading and its teaching methods.

Through the development of each of them we can visualize the nuances that differentiate the constitution of the school culture on the initial level from those of primary level, which is why we propose that the appearance of reading on the educational institution did not constitute a linear, homogeneous or unique process; Instead, each level built a history and dynamic of its own, and also generated a complex correlation with each other.

Introducción

La enseñanza de la lectura en el sistema educativo no implica simplemente una cuestión técnica aislada de otros componentes. Por el contrario, desde la constitución del sistema se debatieron y publicaron posiciones muy diversas acerca de distintos aspectos que comporta la tarea de enseñar a leer y escribir, tanto de orden político como pedagógico. Lejos de estar resueltos, en la actualidad surgen nuevos debates y resurgen otros que habían sido planteados en momentos pasados.

Nuestra perspectiva histórica pretende reconstruir dichos debates a fin de dar cuenta de cómo se llegó a constituir el presente de la enseñanza de la lectura, recorrido que no puede ser visto como una simple evolución lineal ni de progreso ni de retroceso (como aparece planteado alternativamente en algunas afirmaciones que circulan a diario). Más bien tenemos que pensar en un camino sinuoso y complejo, cuya comprensión debería aportarnos elementos para pensar posibles mejoras en aras de universalizar el acceso a la cultura escrita.

Desde la Historia Social de la Educación proponemos analizar dichos debates en el marco de sus articulaciones con el contexto social, económico, político y cultural en el que se desarrollan, en la medida en que no se trata de una simple confrontación de ideas aisladas. Cada uno de los debates que identificamos y comenzamos a analizar se inscribe en procesos de mayor alcance que les dan sentido.

Ello se debe –en parte– a que la escuela no es el único espacio implicado en la enseñanza de la lectura aunque sí una institución privilegiada en las sociedades modernas. La lectura es una práctica social que atraviesa gran parte de la vida cultural, política y económica que hace al funcionamiento mismo de las sociedades escrituradas. Durante el amplio período que consideramos en este trabajo la cultura escrita –en momentos de auge de la imprenta– fue expandiéndose y abarcando cada vez mayores aspectos de la vida social y también de la vida cotidiana de los sujetos particulares.

Desde la modernidad temprana (por razones complejas que nos excede explicar en este momento, relacionadas con la disolución del orden feudal, el ascenso de la burguesía, los conflictos religiosos que dieron lugar a la Reforma Protestante y a la Contrarreforma, la aparición de la tecnología de la imprenta, entre otras) comenzó a plantearse la necesidad de universalizar el conocimiento de la lectura, proyecto que ha tenido avances pero que no se ha cumplido en su totalidad hasta el presente. Los estados liberales del siglo XIX fueron más allá y establecieron legalmente su obligatoriedad. El actual desarrollo de una “cultura digital” no implica dar por agotada la práctica de la lectura; muy por el contrario, ésta se ve reforzada a la vez que diversificada a medida que se realiza sobre nuevos soportes.

Afirmar que la lectura es una práctica social implica revertir los enfoques predominantes hasta hace aproximadamente tres décadas que reducían sus análisis a los aspectos técnicos. Frente a esa mirada, actualmente numerosas disciplinas como la paleografía, la historia, la antropología, la lingüística, entre otras, contribuyen a poner de relieve los usos sociales de lo escrito y la apropiación que hacen los distintos sectores sociales de este saber.

Cuando miramos la enseñanza escolar de la lectura, no podemos dejar de lado dicho contexto: la lectura encuentra en la escuela un tratamiento específico y particular que redundante en concepciones y prácticas propias. Desde la invención de la escritura como tecnología, la enseñanza de la lectura se desarrolló en instituciones de distinto tipo y aún en ámbitos no institucionalizados, según los distintos momentos históricos y espacios geográficos. El origen de la escritura requirió de instituciones específicas (Cucuzza, 2011), que, sin embargo, difícilmente podrían asociarse a las formas que actualmente asume la escuela. Recién durante los siglos XVI y XVII comenzaron a configurarse instituciones más cercanas a la escolaridad moderna, aunque generalmente ligadas al campo religioso. Pero fue en el siglo XIX, con la constitución de los sistemas educativos nacionales, que se estableció que la institución por excelencia para su enseñanza era la escuela primaria, y que ésta desarrollaría teorías, métodos, textos, prácticas y objetos diseñados específicamente para ello.

Así, la escolarización de la lectura –desde la perspectiva que adoptamos- comporta dos aspectos. En primer lugar, significa la especialización de la institución escolar como el espacio privilegiado para la alfabetización, frente a otros espacios en los que circula o se desarrolla la cultura escrita¹ (como venimos mencionando). El segundo aspecto al que nos referimos es la generación de discursos y prácticas

¹ Recogiendo debates internos dentro del programa HISTELEA, Cristina Linares (2015) sintetiza el concepto de cultura escrita de la siguiente manera:

“Entendemos por «cultura escrita» a las prácticas sociales relacionadas con los procesos de lectura, escritura o ambos y representaciones, en variedad de contextos (...) y la manera particular en que esa cultura escrita se relaciona con contextos históricos determinados (político-económico-sociales). Por ser una práctica social, involucra relaciones de poder entre sujetos, grupos, instituciones, en cuanto a las maneras de transmisión y apropiación de esa cultura, lo que incluye a las formas orales presentes en esas prácticas. Relaciones de poder que a su vez están enmarcadas en principios epistemológicos e ideológicos construidos socialmente (Street, 2006). También involucra a los soportes de lo escrito, en cuanto a su producción, circulación y mecanismos de legitimación de los discursos.”

propias y específicas de esta institución, lo que se ha dado en llamar “la cultura escolar”².

En síntesis, y atendiendo a los dos aspectos señalados, nos interesará entonces analizar cómo la lectura (y la escritura) como prácticas sociales que conforman la “cultura escrita” propia de una determinada sociedad se modifican y adquieren características particulares dentro de la institución escolar.

Sin embargo, proponemos no simplificar el análisis bajo la idea de que existe (o existió) una única forma de escolarización de la lectura. Por el contrario, el propio proceso de conformación del sistema educativo implicó diferencias importantes en cuanto a la cultura escolar de cada uno de los niveles que lo componen. Un supuesto que comenzaremos aquí a desarrollar propone que la escolarización de la lectura en el Jardín de Infantes es diferente a la que se configuró en la escuela primaria. Así, uno de los planteos iniciales que orientan nuestra investigación consiste en el supuesto según el cual el ingreso de la lectura a la institución escolar no constituyó un proceso homogéneo ni único, razón por la cual intentaremos analizar diversas maneras de escolarización de la misma. Consideramos que la alfabetización en el nivel inicial ha suscitado debates y prácticas diferentes a los que se habían generado previamente en la escuela primaria. Ello se debe a que cada uno de estos niveles del sistema educativo ha construido una cultura propia que dependió de las tareas que le fueron asignadas, las corrientes pedagógicas que impactaron en uno y otro, las distintas coyunturas históricas que se plantearon durante el proceso, la acción de los sujetos, entre otros factores.

Como venimos planteando, entonces, nuestro interés consiste en relevar y analizar los debates en torno a la enseñanza de la lectura en los niveles inicial y primario a fin de profundizar el estudio de sus diferentes formas de escolarización.

2 El concepto de “cultura escolar” cobró relevancia en la historia de la educación a mediados de los años '90 para dar cuenta de “(...) un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.” (Viñao Frago, 2002: 73-74). Utilizamos este concepto aunque con algunas prevenciones que consisten en señalar el riesgo de exacerbar la autonomía de la cultura escolar olvidando sus relaciones con el contexto histórico (Viñao Frago, 2002) y de caer en miradas eurocéntricas (Cucuzza, 2011).

Los debates previos a la constitución del sistema educativo en Argentina

En las últimas décadas del siglo XIX se produjo una inflexión en cuanto a los debates sobre la lectura, razón por la cual tomamos ese momento como punto de partida para nuestro análisis. Algunos de los debates previos encontraron una cierta resolución que fijaba posiciones con impacto duradero en el siglo siguiente. Es por ello que conviene remitir brevemente a las discusiones anteriores y la forma en que han quedado saldadas.

El primer aspecto a considerar consiste en la cuestión de la universalización de la alfabetización, que se había planteado –como ya dijimos- en los orígenes de la modernidad pero que contrastaba con las continuidades de una sociedad en gran parte oral. La estructura de la sociedad estamental establecía un acceso diferenciado a la cultura escrita que limitaba el acceso a la lectura y la escritura, aunque aún la investigación histórico educativa adeuda establecer en qué grado y de qué modo impactaba esta limitación.

La ilustración propuso extender el conocimiento de las primeras letras como forma de promover el ingreso en el mundo de “la razón”, y por ende, de la prosperidad, la felicidad y el bienestar de los súbditos, y también promovió un desarrollo de la cultura letrada que abarcó las prácticas literarias y periodísticas.

La constitución del Estado liberal reforzó la idea de universalización de la alfabetización, como condición para arribar a la legitimidad del nuevo orden político, en la medida en que venía a establecer formalmente la soberanía de los individuos como sujetos racionales y autónomos representados en el Estado. La formación de los ciudadanos tenía como un requisito fundamental universalizar la lectura, no sólo por su utilidad instrumental (aunque también puede estar presente ese fundamento) sino como garantía de orden, moralización y legitimidad del ejercicio del poder estatal. Así, la propuesta de que todos accedieran al conocimiento de la lectura y la escritura pasó a constituir una necesidad política fundamental.

Un segundo debate, asociado con lo anterior aunque con su especificidad, es el del acceso de las mujeres a la cultura escrita. El establecimiento durante la

segunda mitad del siglo XIX de la obligatoriedad de la enseñanza también para las mujeres sentó una posición duradera aunque el establecimiento legal de la enseñanza mixta y la coeducación de los sexos continuó siendo conflictivo por largo tiempo. Las mujeres debían ser alfabetizadas porque de lo contrario el progreso se detendría en las puertas de los hogares, como planteaba Sarmiento, lo que incluía como condición su acceso a la lectura y la escritura.

El tercer elemento que mencionaremos consiste en la construcción de un consenso generalizado acerca de que la alfabetización masiva quedaría en manos de la escuela primaria. De las diversas instituciones que habían asumido esta tarea en los siglos precedentes englobadas en el conjunto de “escuelas de primeras letras” (alternativamente, escuelas del Rey durante la colonia, escuelas de la Patria en el período independentista, escuelas de primeras letras dependientes de los cabildos, de los conventos y otras instituciones religiosas, departamento de primeras letras de la Universidad de Buenos Aires durante un breve período en la década de 1820) o el recurso a maestros particulares, se pasaba al establecimiento de una institución que concentraba la tarea de enseñar a leer y escribir a todos los niños y niñas. Ello no quiere decir que otras instituciones quedarían ajenas a esta tarea; por el contrario, fue intensa la acción durante la segunda mitad del siglo XIX de bibliotecas, sociedades populares, organizaciones políticas y sindicales, asociaciones mutuales, entre otras. Sin embargo, su acción pasó a ser considerada como complementaria de la escuela primaria, que se convertiría en el agente principal de alfabetización. También tiene un papel importante la educación de adultos, pero –según se pensaba en la época- ésta tendría un papel transitorio cuya necesidad iría desapareciendo a medida que se fuera extendiendo la cobertura del sistema educativo. El jardín de infantes quedó excluido del mandato alfabetizador, aunque iniciaba un período de configuración y lucha por su legitimidad en el sistema educativo.

El cuarto elemento consiste en cerrar el debate acerca de la obligatoriedad de la enseñanza de la lectura y la escritura, que ni siquiera requirió de una argumentación extensa debido a su aceptación casi unánime en la segunda mitad del siglo XIX. Nótese que el tratamiento del tema en el Congreso Pedagógico de 1882 se produjo bajo el título de “Medios de hacer efectiva la obligación

impuesta a los padres de dar educación a sus hijos”³, que daba por supuesta la necesidad de dictaminar la obligatoriedad.

Podemos mencionar un quinto ítem referido a la organización de la enseñanza de la lectura y la escritura secuenciada en grados escolares anuales. La ley 1420 prescribió la enseñanza graduada según la cual se intentaba igualar la edad de iniciación en estos saberes y establecer un ritmo homogéneo de aprendizaje que sería acreditado mediante la aprobación y la promoción al grado siguiente.

Por último mencionaremos el establecimiento de la enseñanza de la lectura y la escritura en forma simultánea. Ello implicaba abandonar las prácticas anteriores que enseñaban primero a leer y luego a escribir, práctica ya cuestionada por las escuelas lancasterianas durante los años `20 en aras del ahorro de tiempo.

Estas definiciones constituyen el punto de partida a partir del cual se organizaría el sistema educativo desde 1880 en adelante. Algunas de ellas aparecieron plasmadas en la legislación o en las prescripciones curriculares, o simplemente, naturalizadas desde un consenso que olvidaba su constitución histórica precedente.

La lectura escolarizada: debates abiertos a partir de la organización del sistema educativo nacional

A partir de la organización formal del sistema educativo nacional se abrieron nuevos y numerosos debates. Entre las tantas cuestiones que han generado confrontación o diferencia de posiciones podemos nombrar – a modo de somera enumeración- las siguientes: ¿Para qué enseñar a leer y escribir? ¿La lectura escolar se vincula con la educación o con la instrucción? ¿Cómo deben ser considerados los analfabetos? ¿Cuáles son los fundamentos pedagógicos y didácticos de la enseñanza de la lectura? ¿Qué papel juega la memoria en el aprendizaje de la lectura? ¿Y la comprensión? ¿Quiénes pueden aprender? ¿Cuál es el mejor método para enseñar a leer? ¿Qué formación deben recibir los

3 Es el título de la disertación escrita por José Posse (rector del Colegio Nacional de Tucumán), quien no pudo asistir, motivo por el cual fue leída en el Congreso por Honorio Leguizamón (Cucuzza, 1986:47).

maestros que enseñarán a leer? ¿A qué edad debe comenzar la enseñanza de la lectura? ¿Cuánto tiempo se debe dedicar a su enseñanza? ¿Qué se puede leer en la escuela? ¿Deben existir textos específicamente escolares? Si es así, ¿con qué características? ¿Pueden leerse en la escuela textos con contenidos políticos? ¿Y con contenidos religiosos? ¿Cómo deben ser leídos los textos? ¿La lectura escolar debe ser oral o silenciosa? ¿Debe ser individual o colectiva? ¿Cuál es el papel de la literatura en el aprendizaje escolar de la lectura? ¿La dislexia es una enfermedad? ¿Por qué se produce el fracaso en el aprendizaje de la lectura? ¿Si un niño no se alfabetizó en primer grado debe repetir? ¿Para qué, cómo y cuándo se evalúa la lectura? ¿El aprendizaje de la lectura se puede medir? ¿Quiénes deben examinar?

Entre esta multiplicidad de interrogantes, nos referiremos en adelante sólo a cuatro cuestiones que reflejan el grado de avance (parcial) de nuestra investigación: el debate por las finalidades de la lectura escolar, el debate por los textos y el papel de la literatura en la escuela, el debate por la edad de iniciación en la lectura y el debate por los métodos de enseñanza. A través del desarrollo de cada uno de ellos podemos visualizar los matices que diferencian la constitución de la cultura escolar del nivel primario de la cultura escolar del nivel inicial.

El debate por las finalidades de la lectura

Desde la conformación del sistema educativo argentino, quedó establecido que la “instrucción” implicaba una cuestión de orden público con responsabilidad estatal, mientras que la “educación” se instalaría en otros espacios más vinculados con lo doméstico o familiar. Esta tensión entre cada concepto persistió durante décadas, incluso fue renombrada de otra manera como educación vs enseñanza. Mientras que la escuela primaria se haría cargo de la “instrucción” –basada en la lectura, la escritura y el cálculo como saberes elementales que permiten el posterior aprendizaje de otras disciplinas- el Jardín de Infantes no tuvo mandato de enseñanza, por tanto la educación promovida desde allí quedó desligada del propósito de enseñar a leer, los contenidos no fueron considerados como parte de su tarea educativa (al menos durante el periodo que estamos estudiando). En consecuencia, el ingreso de la lectura en cada uno de estos niveles educativos fue pensado históricamente con finalidades muy diferentes, lo que dio lugar a

un tratamiento distinto según se tratara del jardín de infantes o de la escuela primaria.

Como ya anticipamos, la escuela primaria recoge el mandato de la tradición iluminista, propia de la modernidad del siglo XIX y asume la enseñanza de la lectura y la escritura como prácticas propias a desarrollar por ella, entendiendo en esta visión, que el acceso a la lectura garantizaba la versión “cultura” del hombre y además, le concedía la posibilidad de adquirir la ciudadanía política, propia de un hombre libre y de un ciudadano activo, discurso que se mantuvo aún en el marco de derechos políticos restringidos. En este sentido, este nivel se fue conformando como la única institución que tiene credenciales suficientes para enseñar a leer y escribir, también se le asignó la tarea de generar hábitos de disciplina, de normalización, de control del buen ciudadano.

En el caso particular de Argentina, en el año 1884 la Ley 1420 estableció la educación primaria obligatoria, gratuita y gradual⁴. La obligatoriedad aparecía como uno de los requisitos para la formación del Estado Liberal y establecía la incorporación a la escuela pública de todos los niños y niñas. Es decir que nació con el mandato de establecer la igualdad de los sujetos, forjar un orden nacional y así proponer una cultura común para homogeneizar las diferencias que se daban en un amplio y extenso territorio nacional. Este desafío de corte sarmientino -de aspiración civilizatoria- se sostenía sólo con una escuela pública, gratuita y gradual. Con la sanción de la ley se abrió una etapa marcada por los intensos esfuerzos por parte del sistema para llevar a la práctica lo que hasta entonces sólo estaba contenido en el papel. Así, debieron organizarse campañas para que los padres enviaran a sus hijos a la escuela (Bertoni, 2001) y contrarrestase la continuidad de prácticas pedagógicas que poco tenían que ver con la concepción del aula graduada (ello implicaba un nuevo diseño para los edificios educativos, formación de maestros, programas anuales, promoción de grado o repitencia, etc.).

Entre las finalidades de la lectura en la escuela primaria cobra especial relevancia la formación de una identidad nacional definida por una unidad cultural y lingüística que abarcara a todos los habitantes del país y que integrara

⁴ La ley 1420 tenía vigencia en la Capital Federal y en los territorios nacionales, pero cada una de las provincias dictó su propia ley que incluía estas prescripciones.

al inmigrante, en momentos en que el país vivía una explosión demográfica causada por la inmigración. Así, se pensó que la lectura instructiva sobre la Geografía Nacional, la Historia Nacional y la Literatura Nacional, irían forjando la “nacionalidad argentina y el amor a la patria”, lo que llegó a constituir uno de los propósitos fundamentales de la escuela primaria desde fines del siglo XIX, reavivados hacia 1910 con el Centenario.

Hacia los años '20 y '30, las bases de la cultura occidental se vieron amenazadas por el cisma político, económico y social producido por la Primera Guerra Mundial, el triunfo de la Revolución Rusa y la crisis de 1929. Se debilitaban los modelos sociales provenientes de repúblicas liberales limitadas, de carácter pacifista y legalista para la resolución de sus conflictos y basadas en un capitalismo de libre competencia. Imperaba una transformación en el registro pedagógico en relación a otros registros sociales. Para el caso argentino, el impacto de estos cambios se tradujo en la constitución desde los años '30 de un Estado intervencionista, un significativo nivel de crecimiento industrial, la expansión del mercado interno, el debilitamiento de la hegemonía británica sobre el mercado nacional y las migraciones internas.

Las formas de producción y transmisión cultural se modificaron. Si bien la escuela permanecía arraigada al antiguo canon de lectura, las innovaciones tecnológicas (como la radio y el cine) se introducían en el tejido cultural argentino. El sistema educativo debía adaptarse a los nuevos tiempos, en consecuencia, este período se caracterizó por la producción propositiva de reformas de distintas inspiraciones ideológicas y pedagógicas.

Tal como señala Pineau (2012), se renovaron las acciones contra el analfabetismo bajo un estricto control pedagógico-político con el fin de prevenir su peligrosidad para el orden social. La enseñanza de la lectura se desplazaba de las ambiciones de condición civilizatoria de la ciudadanía liberal de las repúblicas restringidas hacia un carácter moralizante de las masas menos apoyado en la instrucción y más en la “formación del espíritu”.

Este concepto fue retomado durante el peronismo, en el que se buscó una “unidad de concepción”, en la que la lectura tendría un papel importante en la transmisión de la “doctrina”, aunque no exclusivo ya que compartió este espacio con un

diverso conjunto de soportes iconográficos y también orales para la transmisión simbólica.

El proceso de “modernización cultural” que comienza en la Argentina hacia fines de los años ‘50 y comienzos de los ‘60 refleja las tendencias mundiales de la posguerra y la estratégica expansión del Estado benefactor. En América Latina, la aspiración desarrollista de modernización social se proponía la transformación de la estructura económica y sociopolítica precedente, se trataba de contrarrestar la influencia de la Revolución Cubana y –para el caso argentino- de exterminar la impronta de corte peronista configurada en la época anterior. Es un período caracterizado por un crecimiento demográfico significativo y alta concentración de sectores medios urbanos. En esta época se prioriza el conocimiento científico como recurso fundamental del desarrollo económico y social.

El sistema de educación primaria se había expandido llegando a abarcar aproximadamente al 80 % de los niños en edad escolar. Sin embargo, parecía difícil superar ese techo a la vez que los problemas históricos de ausentismo, repitencia y deserción se hacían crónicos. El fracaso escolar -que anteriormente era en gran medida naturalizado- comenzó a ser visualizado como un problema central y un impedimento para el desarrollo económico tanto social como individual, lo que condujo incluso a plantear el agotamiento de los modelos fundacionales e inaugurar una nueva etapa en los debates pedagógicos y didácticos. La investigación educativa de orientación filosófico humanista fue desplazada hacia un modelo de indagación más empírico, cuantitativo y sistemático. En un claro proceso de declinación del “pedagogo humanista”, emergía el “especialista en educación” cuya matriz vislumbra el aspecto técnico-instrumental de esta nueva racionalidad aplicada a la transformación social. Los aportes de la Psicología Experimental, la Sociología Funcionalista, la Pediatría, la Fisiología y la Estética impactaron en la construcción de un nuevo discurso en la concepción de infancia y también del aprendizaje y redundaron en nuevas propuestas didácticas de corte tecnicista que abarcaron a la enseñanza de la lectura.

Como señalamos al comienzo de este apartado, el jardín de infantes había quedado exento del mandato alfabetizador. Si bien se promovía que algunos de los materiales utilizados (como los montessorianos desde la década del ‘20) tenían una utilidad en la iniciación en la lectura, la escritura y el cálculo, ésta

no era su preocupación fundamental. A partir de la década del 60, pese a que el jardín de infantes seguía siendo optativo, se denota un notable crecimiento matricular impulsando el despliegue de la gestión privada por la falta de cobertura del Estado.

Por otro lado, los cambios e innovaciones pedagógicas de esta década, marcan un giro de 180° respecto al trabajo pedagógico y didáctico en el interior de las salas de jardín. La pedagogía infantil más tradicional representada por Froebel y Montessori predominante en las décadas anteriores, fue puesta en cuestión por un grupo de maestras como Hebe San Martín de Duprat, Cristina Fritzsche, Soledad Ardiles de Stein, que se animaron a cambiar la sala, desde el mobiliario hasta la dinámica de trabajo en ellas, instalando los rincones y rompiendo el esquema de actividad siempre dirigida por el maestro, propiciando el juego-trabajo de diversos grupos de niños en simultáneo. El juego-trabajo se convirtió en el momento central de la actividad del niño en el jardín de infantes, se interrumpió la uniformidad, el formato escolar de todos haciendo lo mismo al mismo tiempo. Esta innovación fue, sin duda, disruptiva, porque alteró el orden de la sala, colocando los niños y al docente en nuevos lugares. Las autoras sostenían que el aprendizaje de la lectura y la escritura debía darse utilizando el formato del juego-trabajo, apelando a que los niños logren apropiarse de los conocimientos por descubrimiento tanto en el nivel inicial como en la escuela primaria.

Estos cambios alejaron más al jardín de infantes de la escuela primaria, las diferencias en el formato escolar se acentuaron con estas innovaciones. En estos momentos se tornó recurrente pensar el paso a la escolaridad primaria desde un concepto de “pasaje” devenido luego en “articulación”, concepto recurrente en la medida en que el jardín pasaba a ser considerado como “preescolar” (esta es la denominación que adoptará en los documentos oficiales). Así, el nivel inicial comenzaba a asumir funciones propedéuticas con respecto a la escuela primaria que anteriormente no tenía y –en consecuencia- a reformular su vinculación pedagógica y política con la enseñanza de la lectura y la escritura. Puede percibirse que, en las luchas y disputas para alcanzar su legitimidad, el jardín de infantes fue adoptando y articulando concepciones o formas propias de entender la alfabetización.

El debate por los textos y el papel de la literatura

Tanto la escuela primaria como el jardín de infantes incorporaron prácticas de lectura desde sus orígenes, aunque con finalidades y modalidades diferentes como planteamos en el apartado anterior. También su relación con los textos se diferenció según la conformación y las preocupaciones propias de cada uno de estos niveles educativos y según su desarrollo histórico particular que permite visualizar momentos distintos en cada uno.

La escuela primaria, en su propósito originario de universalizar la alfabetización, debió resolver temprana y formalmente los límites entre los textos permitidos y los que no lo eran, entre aquellos que serían aptos para el ámbito escolar y los que quedarían fuera de la institución, es decir, establecer alguna forma de control sobre los contenidos de la lectura y sus soportes.

Esto se convirtió en una preocupación de primer orden en vistas a que el nivel debía abarcar a todos los niños –futuros ciudadanos-, y también tendría llegada a través de ellos a sus familias, es decir, un conjunto amplio de adultos. Como demostró Cristina Linares (2012), los libros de lectura poseen una cantidad importante de mensajes dirigidos a los padres, comprobación a partir de la cual propuso que el público de estos libros estaba compuesto por un “sujeto lector ampliado” (Linares, 2012), al que se debía “civilizar”. No bastaba con formar lectores, sino que era necesario formar “buenos lectores” que consumieran lecturas morales e instructivas.

En el momento de constitución del sistema educativo argentino la definición de políticas centradas en este aspecto fue una preocupación de gran importancia. Las formas de aprobación o rechazo de los mismos, el lugar que ocuparían las editoriales y la restricción o la libertad de elección por parte de los maestros fueron algunas de las cuestiones que debieron resolverse en aquel momento. Las opciones adoptadas dieron lugar a la generación de mecanismos durante las dos últimas décadas del siglo XIX cuyas líneas principales permanecieron vigentes -aunque con variantes- durante casi un siglo.

Estos mecanismos se plasmaron en reglamentos que establecían las pautas normativas para la circulación de textos dentro del sistema. El primero de ellos

a nivel nacional se sancionó en 1887⁵ y fijaba las condiciones a partir de las cuales se realizaría la selección de los textos adoptando el sistema de concursos prescripto por la ley 1420. Para ello se conformarían comisiones examinadoras por cada una de las disciplinas que dictaminarían sobre los méritos de las obras presentadas a concurso y recomendarían o no su aprobación por un lapso determinado de tiempo. Con posterioridad se sancionaron nuevos reglamentos en 1941, 1951, y 1957 que prescribían –en líneas generales, aunque con algunas variantes entre ellos- una mayor homogeneización de los libros, tanto en sus contenidos (al pautar, por ejemplo, la inclusión de símbolos patrios y contenidos nacionalizantes) como en su presentación didáctica y su materialidad. Un nuevo reglamento en 1965⁶ flexibilizó las condiciones para la autorización de los textos habilitando una mayor originalidad y creatividad, aunque no suprimió la necesidad de que el CNE dictara su autorización.

Las discusiones entre los miembros de las primeras comisiones examinadoras reflejan la dificultad hacia fines del siglo XIX para establecer las condiciones que debían tener los libros cuando aún no estaba claramente definido el género. De hecho, algunas obras eran rechazadas por no constituir textos escolares. Entre la conformación del sistema y la década de 1920 aproximadamente los libros de lectura adoptaron una cantidad de características comunes que permite reconocerlos, entonces sí, como un género específico:

- Diseño destinado a la enseñanza de la lectura (inicialmente a la lectura oral);
- Graduación acorde a la organización del sistema educativo;
- Organización adaptada a los tiempos pautados por el cronograma escolar;
- Contenido fundamentalmente moralizante, nacionalizante (rasgo que se acrecienta durante los años '30) y con ausencia del conflicto social;

5 Nos referimos al Reglamento dictado por el CNE, con aplicación en la Capital Federal y los territorios nacionales, que fuera levemente modificado en 1900. Cada una de las otras jurisdicciones dictaba su propia reglamentación.

6 Para un análisis de cada uno de los reglamentos citados puede verse Linares-Spregelburd, 2017.

-Definición de los destinatarios como un sujeto lector ampliado constituido no sólo por los niños sino también por sus familias;

-Elaboración en base a los principios emanados de la pedagogía (en sus orígenes con fuerte influencia del positivismo y del higienismo, aunque con cierta presencia del espiritualismo desde los años '30);

-Utilización de imágenes acompañando al texto;

-Control del Estado (aunque la producción quedó en nuestro país a cargo de empresas editoriales privadas).

Tempranamente se estableció que en los primeros grados de la escuela primaria el libro de lectura sería el soporte principal –y a veces, excluyente- para enseñar a leer. Esta prescripción es fundamental y definitoria, ya que durante el siglo XIX y la primera mitad del siglo XX pocos niños pasaban en realidad de tercero o cuarto grado.

Fuertes debates se produjeron durante el primer peronismo, inicialmente ante el intento de establecer como texto único de distribución gratuita al libro “Florecer”; luego ante la introducción de contenidos peronizantes en los libros de lectura para la escuela primaria, y finalmente, ante la sanción por ley de la lectura obligatoria de “La razón de mi vida” desde cuarto grado. Sin embargo, ninguna de estas medidas modificaba sustancialmente las prácticas de lectura escolares ni las características de género excepto en cuanto a la pretensión de neutralidad.⁷

Hacia los años '60 y principios de los '70 algunos libros de lectura introdujeron modificaciones importantes tendientes a modernizar su contenido, sus imágenes y también sus métodos pedagógicos. Proponían alternativamente un tipo de texto más adaptado a la mentalidad infantil, más imaginativa, menos estructurada. Algunos autores de literatura incursionaron en el género, como Ernesto Camilli o María Elena Walsh. Otros apelaron a la actividad del niño, en el propio libro o en cuadernillos anexos que permitían pintar, dibujar, escribir y recortar. Sin

⁷ Para un análisis de cada uno de estos debates véase Colotta -Cucuzza- Somoza Rodríguez (2012).

embargo, estos intentos por renovar y modernizar el género –que no afectó al conjunto de los textos en circulación- se vieron interrumpidos por las políticas de control ejercidas durante la última dictadura militar y no tuvieron continuidad con la reapertura democrática dado que la dinámica de renovación de los libros de lectura siguió un curso distinto que nos excede analizar en este momento.

La lectura literaria estaba presente en muchos casos a través de su inclusión en las propias páginas de aquellos textos, que incorporaban con frecuencia poesías o cuentos breves. Sin exclusión de que algunas prácticas escolares se realizaran sobre obras literarias, el soporte principal, como venimos señalando, fue, durante el período que estamos considerando, el libro de lectura.

Muy distinta es la vinculación del jardín de infantes con la cultura letrada, que utiliza fundamentalmente a la literatura como puente para propiciar algún modo de acercamiento a ella por parte de los niños. La práctica de la lectura de cuentos y poesías ocupó un sitio importante en la rutina cotidiana del jardín de infantes desde sus orígenes; era la maestra quien encarnaba el rol de mediadora entre los niños y los textos literarios, aunque estas actividades que hoy podríamos entender como prácticas del lenguaje y constitutivas del dominio de la alfabetización, no eran consideradas como tales por entonces.

¿Cuáles fueron las consecuencias de los procesos de escolarización de la literatura en los jardines de infantes? Una de las tendencias históricamente más consecuentes de la relación entre literatura y escuela es lo que podemos llamar versión “escolarizada” de la literatura infantil. Se definiría como un tipo de textualidad que pretende amortiguar el potencial lúdico y libidinal de los textos. La literatura infantil escolarizada se ha puesto tradicionalmente al servicio de una educación de la sensibilidad particularmente caracterizada por el énfasis en la moderación de las costumbres y con frecuencia resuelta en una versión utilitaria enfocada en la enseñanza de normas y hábitos de cortesía. Típicos ejemplos de esta tradición son la “adaptación” de los cuentos clásicos, la simplificación de sus argumentos, la supresión, transformación u omisión de escenas consideradas inapropiadas para la infancia. Pero paralelamente también se suprime con frecuencia lo que Roland Barthes ha llamado el “placer del texto” (Barthes:1998). Es decir, la matriz del relato infantil escolarizado es en esencia un texto vigilado, pero “sin estilización ni procedimiento literario alguno” (Fernández, 2009). Como si de la

clásica sentencia de Horacio “prodesse et delectare” se hubiera suprimido para siempre el segundo término. Con operaciones de omisión, elusión y adición, la literatura para niños pretendería evadir lo traumático e introducir cierta escala moral según las convenciones de la época.

Ya en la educación de su Emilio, Rousseau alertaba sobre lo pernicioso de cierta literatura y con una referencia particular a los cuentos de hadas. Muchos consideraron la ficción feérica, los cuentos de hadas y brujas, los ogros, o el habla del mundo animal o el de los objetos, como un engaño a los niños. La psicología positivista, como se sabe, insistirá también, con sus propias razones, en la desconfianza hacia la fantasía. Ciertos géneros literarios que privilegian el absurdo y lo fantástico podrían generar un nocivo exceso de imaginación en los niños y alentar incluso la criminalidad.

Para este fenómeno de control y disciplinamiento, de infancia tutelada, Graciela Montes empleó la imagen de “el corral de la infancia.” Se constituye una ingeniería pedagógica basada en la producción y reproducción de un segmento etario inventado: la infancia. Un segmento con características y necesidades específicas que además requeriría protección. La literatura infantil entonces, en su versión escolarizada, participó de este celoso tutelaje especializado en el que el ser niño se planificaba, se monitoreaba, se moldeaba hasta los puntos más extremos del corral. El soporte histórico y político del corral fue el surgimiento de los estados-nación, cuando la infancia pasó a ser un asunto de Estado por el que toda la sociedad debía dar cuenta. La literatura para niños está allí para domesticarlos, inculcarles valores con criterios directos y claros que les permitan diferenciar el bien del mal.

Un capítulo extraordinariamente significativo respecto a la relación entre políticas de Estado y literatura infantil o bien, entre literatura y libro escolar, es inevitablemente el periodo peronista (1945-1955), que influyó de manera singularísima y deliberada en las formas en las que se concibió la educación ciudadana y el imaginario nacional, impactando de manera rotunda en el material de lectura escolar. Más allá de lo señalado, se trata de un periodo que merece una atención detallada y específica que excede esta rápida presentación.

Durante los años 60 se produjeron sensibles modificaciones en la invención y producción de textos literarios destinados a los más pequeños. Podemos señalar

el inicio de un tiempo bisagra, donde se evidencian rupturas respecto a ciertos postulados socio-culturales heredados en torno a los contenidos y las formas literarias que se pensaban adecuadas para el público infantil. En esos años se intentó re-definir qué es la literatura infantil. Los debates no se limitan a los especialistas en letras, profesores, críticos culturales o escritores, sino que se amplían hacia otros profesionales como los psicólogos, los licenciados en ciencias de la educación, los psicopedagogos y, obviamente, los maestros.

Se trata de un período fecundo en la discusión que no puede entenderse del todo sin tomar en cuenta las transformaciones vertiginosas que se estaban dando, no sólo en el plano de la política en general, sino también en la propia literatura latinoamericana. Como lo atestiguará más tarde el fenómeno que se conoce como “la nueva novela” o el “boom de la narrativa latinoamericana”, era evidente que lo que podríamos llamar el canon literario latinoamericano se estaba modificando y reconfigurando profundamente. En estos años se renovaron también las estructuras narrativas de la literatura infantil: se incorporaron elementos fantásticos, elementos conflictivos y ambigüedades morales, se tematizaron conflictos en la trama social y se renovaron las ilustraciones. La literatura infantil se abría cada vez más resueltamente a la imaginación desbocada, al cuestionamiento social y cultural y al placer del texto. Podemos señalar que la creación del CEAL (Centro editor de América latina) en 1966 y sus “Cuentos de Polidoro” (1967) y “Cuentos de Chiribitil” (1976), junto al primer evento de la LIJ (1969), inauguraron un período de revisión, ruptura y transformación del canon literario epocal.

El impacto de estos cambios en el jardín de infantes no sería inmediato. En un trabajo de indagación sobre la revista *La Obra* –publicación educativa con gran llegada a los maestros- se observó en la década que nos ocupa, más bien una tendencia a la continuidad y un apego notable a las formas clásicas de atender el asunto de la lectura y es esto lo que primero llama la atención. Los intensos debates de los años 60 en torno a la literatura infantil fueron aparentemente ignorados al principio por la revista. Por lo menos, no pueden visualizarse en sus recomendaciones metodológicas ni en sus ejemplos de lectura, aunque sí en sutiles pero sintomáticas variaciones en el orden de los autores sugeridos o en ciertos desplazamientos en las prioridades. Las nuevas maneras de narrar a los niños, llegan a los docentes más bien en forma aséptica y despojadas de aquellos

aspectos que pudiesen hacer a la nueva literatura moralmente incómoda, chocante o políticamente interpelante. Hacia el final de la década, sin embargo, es posible llegar a vislumbrar o detectar un verdadero proceso de transformación en la sensibilidad literaria de la revista, mostrando la eclosión de una nueva literatura infantil e introduciendo autores que en esos años están promoviendo una ruptura canónica en el género. Fiel a su vocación pragmática, La Obra, aunque acusa inevitablemente el impacto de lo nuevo, se constituye, sin embargo, en una instancia de moderación y administración de las novedades, no en su impulsor.

El debate por la edad de iniciación a la lectura

Cuando en el siglo XIX los sistemas educativos nacionales asumieron entre sus funciones fundamentales la de la alfabetización masiva prescribieron una homogeneización en la organización del tiempo dedicado al aprendizaje de la lectura, en ruptura con las prácticas anteriores. Diversos autores que estudian la conformación de las disciplinas escolares han puesto de relieve que uno de los aspectos importantes a tener en cuenta consiste en la forma en que se organiza el tiempo y el espacio dentro de esta institución. Desde esta perspectiva es que plantearemos que un elemento central en la conformación de la lectura como disciplina escolar en la escuela primaria es su sujeción a la estructura del aula graduada, en la que se intenta igualar la edad de iniciación en estos saberes y establecer un ritmo homogéneo de aprendizaje que será acreditado mediante la aprobación y la promoción al grado siguiente.

Hasta ese momento existía una gran diversidad de situaciones en relación con la edad y ritmo de aprendizaje de la lectura; sin embargo, su escolarización y su consecuente transformación en una disciplina escolar exigió sujetarla a las prescripciones y prácticas propias de la cultura escolar naciente al menos en lo que respecta al nivel primario. La pregunta acerca de a qué edad debe comenzar el aprendizaje de la lectura fue formulada tempranamente, probablemente desde los inicios mismos de las culturas escrituradas alfabéticas⁸. Sin embargo, y más allá de algunas coincidencias que pudieran percibirse superficialmente entre planteos antiguos y modernos, los argumentos y las razones por las

⁸ Encontramos preocupaciones de este orden en los escritos de Quintiliano durante el siglo I de la era cristiana.

cuales se recomendaba la edad de iniciación a la lectura alrededor de los 6 años, son considerablemente distintas a las actuales dado que las variaciones de contexto asignan significados diferentes a los usos sociales de la lectura, a las prácticas ejercitadas y a la delimitación de quiénes acceden a este saber⁹. En la práctica –contradiendo a veces los discursos pedagógicos- quienes aprendían a leer antes del siglo XIX lo hacían a edades muy distintas, como demostró Philippe Ariés (1987) en su clásica obra “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”.

Con la organización de los Estados liberales del siglo XIX se estableció legalmente la edad de inicio de la escuela primaria, y con ello, la edad de iniciación a la lectura. El registro de los nacimientos fue asumido también por las burocracias estatales y permitió documentar la edad, de manera tal que la legislación escolar apeló a este tipo de certificación como requisito de admisión.

En búsqueda de dicha uniformidad, en nuestro país la edad de ingreso a la escuela primaria fue fijada en 6 años de edad, aunque la discusión no se dio en las cámaras sino en el Congreso Pedagógico de 1882, donde el proyecto presentado establecía un período de obligatoriedad escolar que abarcaba de los 9 a los 13 años. A pesar de que esta propuesta fue aceptada por votación luego de algunas intervenciones en contrario, las actas finales dejaron asentada la recomendación de 6 a 14 años (sin mediar explicación sobre el cambio), lo que fue retomado y legislado por el parlamento en 1884, estableciendo una prescripción legal que se mantuvo en vigencia hasta la Ley Federal de Educación de 1993.

La pedagogía de la época también aportó elementos a favor de esa norma. Algunas de las conclusiones a las que arribaron los maestros normalistas, establecían que la edad más adecuada para el ingreso de los niños al sistema educativo era a los 6 ó 7 años. Este criterio, sin duda, alude a una noción sobre el jardín de infantes que lo supone incompetente como institución educadora, pero además da indicios de una idea de “ineducabilidad” de la primera infancia. Deducimos que esto deja traslucir una concepción que concibe a la primera infancia como salvaje e indómita. En consecuencia, se presupone que hay que domesticar al

⁹ Un desarrollo de este planteo puede verse en Spregelburd (2014).

salvaje, dentro del ámbito doméstico, hasta que esté preparado para recibir la instrucción e incorporarse al orden de la cultura.

En las décadas del 70 y del 80 del siglo XX, se produjeron interesantes debates respecto a las formas de denominar al conjunto de instituciones educativas, que en la etapa fundante, fueron conocidas como Jardines de Infancia o de Infantes. Las nuevas denominaciones dieron lugar a redefiniciones más o menos discutidas; así, se pasó de la denominación de Educación Preescolar a nombrarlo como Nivel Inicial o Educación Inicial (a finales de la década del 80'). Claro está que tales cambios en los significantes no son ingenuos ni caprichosos sino que tributan a mutaciones de sentidos y significados, que permiten vislumbrar las luchas del nivel inicial por la legitimidad pedagógica y la inclusión en el sistema educativo. El nombre Educación Pre-escolar comenzó a usarse en textos editoriales y en algunos documentos oficiales hacia fines de la década del 40', pero en ese entonces era una forma de nombrar entre otras. Para la década del 70, la denominación Educación Preescolar, se halla generalizada y es usada de modo oficial. La referencia a lo preescolar, pone sobre el tapete, algo que aparece dicho desde lo que no es o no llega a ser aún. Refiere a algo que antecede, que no es escolar y que podría verse como un espacio de tránsito para llegar a lo escolar. Lo preescolar, sugiere también pensar “lo escolar” como un formato más acabado y a lo “pre” como algo incompleto, sin terminar de delinearse. Sin embargo, este cambio tuvo consecuencias sobre el tema que nos ocupa, en tanto comenzó a plantearse una función propedéutica con respecto a la escuela primaria que antes no tenía, lo que llevaba a introducir la discusión por la enseñanza. Como veremos en el apartado siguiente, el “pre-escolar” ya no fue totalmente ajeno a la iniciación lectora sino que comenzaron a proponerse actividades preparatorias.

Ambos niveles educativos fueron atravesados desde los años '60 y principios de los '70 por los desarrollos de la psicología (particularmente la psicometría), que vino a complejizar la cuestión con la introducción del concepto de “madurez”, que obligaba a diferenciar la edad cronológica de los niños de su edad mental. Así, a la vez que se proponía adelantar la iniciación al aprendizaje de la lectura desde el pre-escolar, en la escuela primaria se proponía esperar la maduración del niño que podía necesitar más de un año para aprender a leer. Las sucesivas modificaciones normativas sobre la cantidad de tiempo que la escuela debe otorgar al niño para ser alfabetizado –expresadas en distintas propuestas como

la conversión del primer grado inferior y primer grado superior en primero y segundo grados respectivamente, las discusiones sobre la promoción automática entre primero y segundo grado introducida y suprimida en diferentes momentos, la idea de un “bloque alfabetizador” de dos años de duración- requieren aún de una indagación en sí mismas, un rastreo exhaustivo en las fuentes primarias y una cabal evaluación de los argumentos esgrimidos en cada caso.

El debate por los métodos

La competencia entre distintos métodos pedagógicos para enseñar a leer y escribir tuvo su origen en el momento de sanción de la obligatoriedad escolar primaria, cuando se hacía imperioso encontrar procedimientos factibles de aplicar con grandes grupos de alumnos simultáneamente, y ya no en forma individual como lo hacían antiguamente los maestros de primeras letras. La manera de encarar la enseñanza de la lectura y la escritura se vio atravesada entonces por una controversia acerca de la eficacia de los métodos donde se enfrentan perspectivas diferentes en cuanto a los fundamentos psicológicos, didácticos y socio-culturales de la enseñanza. Así, a los métodos de marcha sintética se opusieron los métodos de marcha analítica. Esta disputa se viene reavivando en diferentes momentos históricos con sus características particulares sin lograrse una resolución definitiva en la escuela primaria.

La forma de enseñanza más antigua (que databa, según Berta Braslavsky, desde la aparición del alfabeto griego) comenzaba por la enseñanza de las letras, luego las sílabas y posteriormente las palabras, apelando a la memorización y asociación de elementos. Sin embargo, los procedimientos empleados por los maestros llevaban dos ó tres años para enseñar a leer, y aún más para enseñar a escribir ya que esta enseñanza comenzaba recién entonces.

A lo largo del siglo XIX se propusieron métodos fónicos que proponían memorizar los sonidos de las letras y no sus nombres, pero no cambiaban demasiado la cuestión en tanto el procedimiento consistía también en la asociación de cada uno de esos elementos simples. Tanto el método alfabético como el método fónico siguen procedimientos de “marcha sintética”.

Sin embargo, con la escolarización masiva y obligatoria, se inició la búsqueda de procedimientos más rápidos, eficientes y atractivos para los niños. Desde que la escuela pública y obligatoria asumió la tarea de promover la alfabetización masiva comenzó el problema de resolver cómo se debía proceder para asegurar el aprendizaje por parte de niños pequeños de todos los sectores sociales. Hasta que no se planteó esta necesidad política la reflexión didáctica había sido relativamente escasa.

Sobre el fin de siglo XIX, los “métodos de palabras” venían a aportar en este sentido, dado que proponían empezar por unidades que tuvieran sentido propio y no signos sueltos. Junto con la incorporación de imágenes, muchos libros de lectura comenzaron a introducir este método que fue defendido por pedagogos de renombre en la época como Berra, Ferreira y Pizzurno (entre otros). Consistía en partir de una palabra, que se utilizaba para descomponer en letras y sílabas (siguiendo una “marcha analítica”); éstas a su vez podrían combinarse con otras para formar nuevas palabras con significación (como lo plantea el método de “palabra generadora”). Existen numerosas diferencias, sin embargo, a la hora de establecer qué palabra debe enseñarse primero y en qué orden las que le siguen, dando lugar a innumerables propuestas distintas.

La introducción del método global alrededor de la década del '30 se sumó a la discusión. En este caso se proponía enseñar a leer a partir de frases que los niños memorizaban y copiaban sin pasar previamente por la enseñanza de sílabas o palabras sueltas. Sus planteos se enmarcaban en un debate pedagógico más amplio que se remonta a las discusiones originadas a partir del movimiento de la Escuela Nueva tanto en Europa como en Estados Unidos, y posteriormente, en los desarrollos de la psicología de la Gestalt.

Este intenso debate se extendió hasta avanzados los años '60. Numerosas variantes de los distintos métodos eran publicitados frecuentemente en obras de didáctica y pedagogía, artículos, prólogos de libros de lectura, cursos y conferencias. A la vez, la cuestión estaba presente como problema para las instituciones escolares y para los maestros de primer grado que debían encarar cotidianamente la enseñanza con sus alumnos. Lejos de haberse resuelto la cuestión, a lo largo de ocho décadas la discusión se había incrementado con la formulación de nuevas

teorías pedagógicas y psicológicas, y también con las propuestas surgidas de los ensayos realizados por algunos maestros en sus aulas.

Sin embargo, la persistencia del fracaso escolar –particularmente evidente en los primeros grados- alertaba sobre la necesidad de buscar nuevas respuestas ya que ninguno de los métodos había logrado erradicar la alta repitencia escolar ni el analfabetismo. El reclamo de propuestas con basamento científico (y no sólo experiencial) llevaba a ahondar en los aportes de la psicología del aprendizaje y la fisiología. El planteo suponía que no se podría avanzar en la discusión metodológica hasta que no se investigara científicamente cómo se produce en aprendizaje en los niños; mientras tanto, la discusión didáctica sobre su enseñanza quedaría en suspenso.

En paralelo comenzó a visualizarse en el pre-escolar un auxilio para lograr aprendizajes más exitosos en la medida en que comenzó a pensarse que los niños que asistieran a él ingresarían a la escuela primaria con una mejor preparación.

Desde la década del '60 los documentos oficiales para el preescolar y para el primario, aluden frecuentemente a la necesidad de propiciar un período de aprestamiento antes de la enseñanza directa de la escritura. Desde el mismo Consejo Nacional de Educación, se establecieron lineamientos y orientaciones para los maestros de preescolar y de los primeros grados de la escuela primaria. El énfasis tanto en el nivel preescolar como en el 1º grado de la escuela primaria, estaría puesto en lograr que los maestros le dedicaran un tiempo considerable a ejercicios preparatorios que desarrollaban la motricidad y la memoria. Si bien, por un lado puede vislumbrarse cierta continuidad, respecto, al desentendimiento del jardín de infantes en relación a la enseñanza de la lengua escrita, (marca de origen/fundante) por otro lado, vale considerar que comienzan a observarse en diseños curriculares y documentos oficiales de orden técnico-pedagógico, ciertos ejercicios de pre-aprendizaje a modo de adiestramiento o aprestamiento. Si bien se consideraba que el niño antes de los 6 ó 7 años, era inmaduro para aprender a leer y escribir, se pensaba que la preparación y la ejercitación sistemática, auxiliaría en el tiempo futuro al niño en el manejo de su motricidad fina. Con tales ejercicios se trataba de preparar la mano del niño (entre las técnicas más utilizadas pueden enumerarse: la copia, el contorneado, el picado, el bolilleo, etc.) y de familiarizarlo con el uso del cuaderno. En concomitancia, con estas

actividades, se da un auge en la industria editorial de la edición y publicación de libros o cuadernillos de aprestamiento.

Un punto de inflexión importante en esta discusión se encuentra en el cuestionamiento de la lectura y la escritura como actos perceptivo-motrices (concepción que -con matices- prevalecía hasta entonces) para pasar a ser consideradas como prácticas sociales de comunicación. Estos planteos comenzaron a introducirse a comienzos de los años '70 pero su desarrollo será posterior al período que consideramos en este trabajo y su impacto en la enseñanza escolar requiere de una investigación pormenorizada.

Reflexiones finales

Planteamos que la lectura y la escritura son prácticas sociales y culturales complejas, que abren puertas, construyen horizontes, modos de interpretar y ver el mundo. También son prácticas políticas porque incluyen, porque igualan horizontes, que pueden contrarrestar las desigualdades en los usos y accesos a la cultura escrita. Sin duda, no hay abordaje posible de estos temas que puedan excluir la “lectura” política, porque los accesos al mundo letrado, son puertas o ventanas de inclusión social. De allí la importancia de estudiar cómo las instituciones educativas contribuyen para ello.

El objeto de este trabajo fue presentar una primera enumeración de debates acerca de la lectura escolar en la escuela primaria y en el jardín de infantes durante el extenso período que va desde los orígenes del sistema educativo hasta mediados de los años '70 del siglo XX.

Como señalamos al comienzo, intentamos demostrar que la escolarización de la lectura no es unívoca ni sigue una trayectoria prefijada en un sentido evolutivo. Tampoco es posible identificar “una cultura escolar” que abarque al conjunto del sistema educativo, sino que cada uno de los niveles construye una historia y una dinámica propia, que propone una compleja interrelación entre sí.

Hemos priorizado la presentación de cuatro debates que atraviesan de manera diferenciada a ambos niveles, cuya vinculación también es dinámica y cambiante. La identificación y análisis de otros debates, así como la jerarquización y la interpretación del peso que tuvo cada uno en cada momento histórico requiere de mayores avances en la investigación y es lo que nos proponemos realizar a partir del desarrollo de nuestro proyecto en curso.

Bibliografía

ARIÉS, P. (1987), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus.

BARTHES, R. (1998), *El placer del texto*. México, Ed. Castillo hermanos.

BRASLAVSKY, B. (2002), “Para una historia de la pedagogía de la lectura en la Argentina. ¿Cómo se enseñó a leer desde 1810 hasta 1930?”, en Cucuzza, Rubén- Pineau, Pablo, *Para una historia de la enseñanza de la lectura y escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de mi Vida*, Bs. As., Miño y Dávila.

BERTONI, L. (2001), *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX*, Buenos Aires, FCE.

CUCUZZA, R. (1986), *De Congreso a Congreso. Crónica del Ier Congreso Pedagógico*, Bs. As., Besana.

CUCUZZA, R. (2011), “El proyecto HISTELEA: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos”, en *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (7), 45-66, Colombia, Pontificia Universidad Javeriana.

COLOTTA, P. –CUCUZZA, R.- SOMOZA RODRÍGUEZ, M. (2012), “Textos y lecturas escolares durante el primer peronismo: Evita también fue palabra generadora”, en CUCUZZA, R.- SPREGELBURD, *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las neetbooks estatales*, Bs. As., Editoras del Calderón.

FERNÁNDEZ, M. (2009), “Literatura infantil, la comodidad de la expatriación” Ponencia. I Jornadas de Historia de la Crítica en la Argentina, Departamento de Letras Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

LINARES, M. C. (2012), “Nacimiento y trayectoria de una nueva generación de libros de lectura escolar: «El Nene» (1895-1956), en CUCUZZA, R.-SPREGELBURD, *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las neetbooks estatales*, Bs. As., Editoras del Calderón.

LINARES, M. C. (2015), “Accesos y exclusiones a la cultura escrita desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX en el espacio territorial bonaerense proyecto de investigación”, proyecto de investigación, Dto de Educación, Universidad Nacional de Luján.

LINARES, M. C - SPREGELBURD, R. P. (2017), *El control de la lectura. Los textos escolares bajo la supervisión del Estado Nacional (1881-1916 y 1941-1965)*, Luján, Edunlu.

MONTES, G. (2001), *El corral de la infancia*. Nueva edición, revisada y aumentada. México, Fondo de Cultura Económica.

PINEAU, P. (2012), “¿Para qué enseñar a leer? Cultura política y prácticas escolares de lectura en el período de Entreguerras”, en Cucuzza, R.- Spregelburd, *Historia de la Lectura en Argentina. Del catecismo colonial a las neetbooks estatales*, Bs. As., Editoras del Calderón.

PONCE, R. (2015), “El Jardín de Infantes y el acceso escolarizado a la cultura letrada: la configuración histórica de una relación signada por tensiones”, Informe Final de Investigación, Dto. de Educación, UNLu, mimeo.

PONCE, R.- SAAB, A. P. (2016), “La obra y la literatura infantil en el periodo 1960-1970: Discursos y propuestas pedagógicas”, ponencia presentada en las I Jornadas sobre Prensa y Educación, Universidad Nacional de La Plata, mimeo.

SPREGELBURD, R. P. (2014), “¿Aprender a leer a los seis años? Una reconstrucción histórica de la edad de iniciación en la lectura”. Ponencia, I Encuentro Internacional de Educación, Universidad Nacional del Centro, Tandil.

SPREGELBURD, R. P. (2015), “La constitución de la lectura como disciplina escolar: escolarización y graduación”, Informe Final de Investigación, Dto. de Educación, UNLu, mimeo.

VIÑAO FRAGO, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.

Rosana Elizabeth Ponce: Magister en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socio-Educativas (UBA). Profesora Adjunta. Depto de Educación (UNLu). Profesora Asociada, Depto de Humanidades y Ciencias Sociales (UNM). Profesora de Maestría en Educación para la Primera Infancia (UBA). roeliponce@gmail.com

Ana Paula Saab: Licenciada en Ciencias de la Educación (UNLu), docente del Dpto de Educación de la UNLU. Investigadora en el Programa HISTELEA (UNLu). anasaabmorandi@gmail.com

Roberta Paula Spregelburd: Magister en Política y Gestión de la Educación (UNLu). Profesora adjunta de Historia Social de la Educación (UNLu). Directora del programa de investigación *HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina*. Coordinadora de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNLu). paulaspreg@gmail.com

Susana Vital: Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO. San José de Costa Rica). Profesora Adjunta de Teorías de la Educación II y de Historia Social de la Educación (UNLu). Secretaria Académica. Departamento de Educación UNLU. suvital@hotmail.com